

# **Jogo e Educação**

## **Representações e Práticas dos Professores do 1º Ciclo**

**E-mail:** rolandodacosta@gmail.com

## Resumo

Indispensável ao equilíbrio afectivo e ao desenvolvimento integral da criança, o jogo é visto (hoje) como um excelente instrumento pedagógico no processo ensino/aprendizagem e o seu estudo é já considerado uma área exclusiva de abordagem.

O jogo desperta a criança, leva-a a uma participação activa e permanente, proporciona-lhe uma liberdade de expressão e uma melhor integração social. A criança consegue, assim, uma estabilidade e satisfação pessoal que a ajudam a construir uma personalidade mais forte e capaz de dar respostas aos desafios diários.

Sem perceber a importância do jogo na educação da criança, a sociedade tem vindo a esquecer o jogo perto dos mais pequenos. Por isso, é importante que a classe docente (ela num primeiro momento terá de chamar essa responsabilidade) desperte para o valor do jogo na escola e possibilite uma aprendizagem sedutora e lúdica à criança, dentro e fora da sala de aula.

Levando tais ideias em linha de conta, foi nossa intenção fazer carrilar uma investigação onde tentamos conhecer as representações e práticas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) sobre o jogo. Assim, tentamos conhecer a aplicação do jogo na prática docente e saber se há uma atitude diferenciada na utilização do jogo entre sexos e grupo de docência.

O nosso estudo é constituído por uma amostra de 60 (sessenta) professores, de ambos os sexos, pertencentes ao Ensino Regular e ao Apoio Educativo (Educação Especial), do 1º CEB, que respondem a um questionário (de resposta aberta) previamente construído, adaptado e validado para o efeito.

Para a interpretação dos dados, tomámos como caminho a análise de conteúdo e os seus percursos de análise. Dos resultados encontrados talvez possamos dizer que apesar de existir diferenças claras entre as variáveis em estudo (sexo e grupo de docência), podemos também dizer que existe uma “mancha de representações e práticas” comuns a essas variáveis.

**Palavras-chave:** jogo, desenvolvimento, criança, representações, práticas, professor(a) e grupo de docência.

**Rolando da Costa  
Camilo Cunha**

## Abstract

Indispensable to the affective balance and the integral development of the child, the game is seen (today) as an excellent pedagogical instrument in the process education/learning and its study is considered already an exclusive area of boarding.

The game awakens the child, taking him to an active and permanent participation, providing a freedom of speech and a better social integration. With this the child obtains stability and personal satisfaction that helps him build a stronger personality, capable of giving answers to his or hers daily challenges.

Without understanding the importance of the game in the education of the child, the society has also begun to forget the importance of the game for the child. Therefore, it is important that teachers awake for the value of the game in school and provide a seductive and entertaining method of learning to the child, inside and outside of the classroom.

Taking such ideas on a line of account, it is our intention to present here an inquiry work where we tried to acknowledge the practice and representation of the game used by the teachers of 1º Cycle of Basic Instruction (CEB). Thus, we tried to know if and how games are applied during the teacher's lessons or practice and if sex or teaching groups (Regular teachers or special education teachers) have a differentiated attitude when it comes to the use of the game in lessons.

Our study includes a sample of 60 (sixty) teachers, of both sexes, belonging to Regular Teaching and the Educative Support (Special Education), all teaching in the 1º CEB, that answer to a previously constructed questionnaire, adapted and validated for the effect.

In order to interpretate our data we thoroughly analyzed all the data we gathered and took in consideration our method of analysis. With the results found we can say that although there are differences between the variables in study (sex and teaching groups). We can also say that there is a collection of similar ideas related to those variables.

**Key Words:** game, development, child, representations, practice, teacher and teaching groups.

## - Introdução

A escolha deste tema prende-se essencialmente com a consciência de que o progresso e as transformações sociais tornam a criança num ser mais frágil e dependente, levando-a a perder referências e práticas sociais. Os seus pais/educadores reduzem-lhe o tempo e espaço de diversão, os seus jogos perdem preponderância, o seu dia a dia é menos colorido e o seu nível de motivação para a aprendizagem baixa. Convictos da importância do jogo para a vida das crianças e para a sua aprendizagem, quisemos saber até que ponto essa convicção era partilhada pelos diferentes docentes e se a variável sexo e grupo de docência interferia nas suas representações e práticas.

Este trabalho é o resultado de uma investigação que levámos a cabo junto de 60 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, dos grupos de docência de Ensino Regular e de Apoio Educativo (Educação Especial). Para isso, criámos um questionário que foi validado em tempo oportuno para que fosse distribuído pela amostra seleccionada. Após a recolha dos questionários, dividimos as respostas por sexos e por grupos de docência. De seguida, iniciámos uma análise de conteúdo, tomando como referência as frequências de resposta, fazendo comparações tendo como base material quadros e gráficos e destacando as respostas que achámos mais relevantes.

Estas análises mergulharam nos pontos-chave da nossa investigação: *representações individuais e sociais sobre o jogo; papel educativo do jogo; jogo na escola; e jogo como intervenção pedagógica.*

### 1. O que é jogo?

Neto (1997a:5) adianta que «*jogo é uma das formas mais comuns de comportamento, durante a infância. No jogo, a criança usa uma linguagem universal*» (p. 6) e «*brinca sempre que possível, independentemente dos obstáculos espaciais e temporais*» (p. 21). Desde o nascimento, ela aproveita todas as oportunidades para jogar (brincar), desenvolvendo a imaginação, a inteligência, comportamentos sociais e destrezas perceptivo-motoras. «*O jogo é a linguagem das crianças e, por vezes, os brinquedos são as palavras*» (Landreth, 1993:6).

O jogo é «*um instrumento de desenvolvimento*» (Gomes, Queirós & Santana, 1995:179) e «*um processo de interacção entre a criança, meio ambiente, percepção e movimento*» (Samulsky, 1997:226), que levam a criança a aprender os valores do grupo no

confronto e no respeito das ideias e vontades dos outros; na interacção com os pares adquire as destrezas sociais necessárias para a vida adulta e a sua integração na sociedade que a rodeia (Bengtsson, 1974; Johnson et al., s/d; Kooij, 1986).

Segundo Kishimoto et al. (2003:13 e 15), *«existe uma grande complexidade na definição de jogo, ou seja, cada um poderá entendê-lo de modo diferente. Torna-se ainda mais difícil definir jogo quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser considerado um jogo ou um não-jogo, tendo em conta as culturas em que se está inserido, assim como o significado que lhe é atribuído»*. Kishimoto (2003:17) realça ainda que, *«se em épocas passadas o jogo era considerado como algo inútil, a partir dos tempos do Romantismo, sobretudo com o contributo de Jean Jacques Rousseau, passou a ter um papel relevante na educação da criança»*.

Na perspectiva de Van der Poel (1994), *«não existe um protótipo de jogo, existem muitas formas de se manifestar e o mesmo comportamento exterior pode ou não ser jogo»*. No entanto, existem características específicas que distinguem o jogo de outras actividades: ao jogar, a criança move-se voluntariamente no seu espaço; o jogo surge de pequenos nada e dá prazer não tendo outro objectivo para além do momento, brincar é um assunto muito sério para os participantes e permite aprender comportamentos necessários mais tarde ao longo do desenvolvimento individual (Frost, 1979, 1992).

Bruner (1997:344) reconhece que os adultos podem prescindir do jogo sem ocorrerem alterações sérias na vida, mas, para as crianças, o jogo: *«...trata-se de algo diferente, de um instrumento fundamental com o qual têm de construir a sua inteligência e muitos outros aspectos da sua personalidade e da sua vida, razão pela qual não se deve depreciar como uma actividade supérflua nem estabelecer uma oposição entre trabalho sério escolar e jogo, mas muito pelo contrário»*.

Segundo as palavras de Chateau (1975:16), *«a criança é um ser que joga»*; *«uma criança que não sabe jogar, será um “pequeno velho”, será um adulto que não sabe pensar»*. Na linha de análise deste autor (1975:17), *«o ser mais bem dotado é aquele que mais joga»*. Este pensamento leva-nos a estabelecer relações estreitas e convergentes entre o jogo e os objectivos da instituição escolar.

## **2. Jogo como elemento educativo**

Independentemente da sua presença no universo escolar, o jogo participa na educação das crianças, ou seja, na formação daquilo que são e em que se irão tornar. Por

isso, nenhum professor, educador ou pai de aluno, poderá descurar o significado do jogo infantil, os seus valores e as suas características psicológicas principais (Chateau, 1975).

Todas as crianças jogam e gostam de jogar, uma vez que o jogo lhes proporciona uma enorme alegria. *«Utilizando o jogo, o educador integra a criança na colectividade, amplia e precisa os seus conhecimentos e forma as mais valiosas qualidades morais e volitivas do sujeito que cresce»* (Liublinskaia, 1973:25).

Cortesão et al. (1995:13) pensa que *«uma das formas de acesso ao conhecimento da criança poderá ser a observação e análise cuidada de como elas brincam e jogam»*. O jogo socializado, individual ou colectivo, marca o nascimento do jogo pedagogicamente explorável. As relações entre o desenvolvimento intelectual e afectivo da criança e a função educativa da escola manifestam-se especialmente nos laços que se criam entre os jogos e as disciplinas maiores de ensino, como a Matemática e/ou a Língua Portuguesa.

Não é difícil de perceber que a criança possui um impulso natural em relação ao jogo. Allué (2000:4) afirma mesmo: *«O impulso para jogar é inato»*. O jogo funciona como grande motivador em todas as actividades a que a criança é chamada a intervir. Assim, através do jogo, a criança obtém prazer e realiza voluntariamente actividades para atingir o objectivo do jogo, ou seja, estimulando pensamentos, organizando espaços e tempo, a criança participa inconscientemente na construção da sua própria educação. O mesmo autor entende que no jogo a criança participa em tarefas *«sem ser por obrigação, motivadas pelo puro gosto de as levar a cabo»*. Ela aplica-se afectiva e socialmente, avaliando, experimentando e respondendo aos diferentes desafios que o jogo lhe proporciona. Desta forma, a criança relaciona-se com o conhecimento, desenvolve-se, constrói a sua formação, através de atitudes sociais, respeito mútuo, cooperação, obediência às regras, sentido de responsabilidade, de justiça, iniciativa pessoal e de grupo. Por outro lado, a criança adquire habilidades como a concentração, coordenação, destreza,...

Em suma, ao utilizar o jogo, o professor/educador cria ambientes gratificantes e atraentes, evita situações passivas e leva a criança a divertir-se, a realizar-se e a organizar o seu próprio pensamento. Isto é, o jogo faz com que a criança se oriente e atinja um desenvolvimento integral.

### 3. O jogo anula diferenças

Kooij (1997:40) dá a conhecer uma análise, no 1º Ciclo, onde não foram encontradas diferenças ao nível do comportamento lúdico, entre alunos “normais” e alunos com dificuldades de aprendizagem.

Leitão (1997:64) comparou o jogo da criança “normal” com o jogo da criança com Síndrome de Down e não encontrou diferenças significativas, quer nos conteúdos de jogo quer nos padrões evolutivos. A única diferença estava nas oportunidades de jogo proporcionadas. A questão de oportunidades sai reforçada quando Mcconkey (1985, cit. por Leitão, 1997:64), referindo um trabalho não publicado, dá a conhecer que as crianças com Síndrome de Down têm poucas oportunidades para brincarem com as outras.

Registe-se que a adopção de jogos como um dos recursos a utilizar na intervenção pedagógica com crianças com NEE não é prática tão recente. Em 1984, Pessoti já havia citado os trabalhos de Itard e Seguin, que, mais tarde, foram alargados por outros educadores como Montessori. Actualmente, *«esses trabalhos são difundidos em muitas escolas e por docentes do mundo inteiro»* (Ide, 2003:104).

Na análise à utilização do jogo como recurso metodológico, Ide (2003), sugere a utilização do jogo como alternativa para prover competência cognitiva fundamental para a aquisição de conhecimentos básicos como ler, escrever e calcular. Segundo a autora, *«as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais activas mentalmente»* (p. 96). A mesma investigadora entende que, *«por ser livre de pressões e avaliações (conduta frequente com crianças deficientes mentais em classe especial), o jogo cria um clima de liberdade, propício à aprendizagem e estimula a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão»*. Por outro lado, *«o jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades(...) e possibilita melhor interacção da criança deficiente mental com os seus coetâneos normais e com o mediador»* (p. 97).

A possibilidade de exploração e de manipulação que o jogo oferece, colocando a criança com NEE a contactar as crianças que entendemos como “normais” e os objectos do meio que as envolve, *«propicia o estabelecimento de relações e contribui para a construção da personalidade e do desenvolvimento cognitivo, tornando a actividade lúdica imprescindível na sua educação»* (Ide, 2003:104).

Se juntarmos a tais pressupostos, o pensamento de Olivier (1976:24), que diz que «*sem jogo não há infância feliz e saudável*», talvez possamos concluir que se torna necessário desenvolver políticas educativas e sociais de apoio para que as crianças com deficiência tenham novas oportunidades de jogo.

## **- Processo metodológico**

### **I. Objecto de estudo**

Julgamos que a qualidade dos currículos do 1º Ciclo do Ensino Básico passa pela prática de actividades ligadas ao jogo. Nessa linha de pensamento, sentimos que há necessidade de discutir a valorização dada ao jogo pelos actores directamente implicados no processo educativo. Por outro lado, entendemos que a discussão em torno do conceito do jogo levou-nos a concluir que não faz sentido qualquer operacionalização deste conceito que não inclua as representações e as práticas dos professores, o que nos remete para a necessidade de explorar e compreender as suas perspectivas.

#### **1. Objectivo geral do estudo**

Existe a preocupação, através deste estudo, de dar resposta às dúvidas muito frequentes de professores (e de toda a comunidade educativa – pais, sociedade,...) relativamente aos efeitos, positivos ou negativos, que as actividades ligadas ao jogo têm no ritmo da motivação e da aprendizagem e nas motivações para essa mesma aprendizagem.

No estudo que realizámos, propomo-nos contribuir para o conhecimento das representações e práticas dos professores do 1º CEB sobre o jogo. Este é o nosso grande objectivo (geral) de estudo.

##### **1.1. Objectivos específicos**

- Analisar a imagem que o jogo tem para o docente – as suas representações individuais e sociais sobre o jogo;
- Avaliar a importância que o jogo tem para o desenvolvimento da criança, na perspectiva do professor – o papel educativo do jogo;
- Descobrir a escola como um espaço de jogo – o jogo na escola;



- Perceber se há uma atitude diferenciada na utilização do jogo junto de alunos com/sem Necessidades Educativas Especiais e alunos com dificuldades de aprendizagem.
- o jogo como intervenção pedagógica.

## 2. Hipóteses

Há diferenças entre o sexo masculino e feminino e também entre o Ensino Regular e o Apoio Educativo (Educação Especial) quanto:

- Às representações individuais e sociais sobre o jogo.
- Ao papel educativo do jogo.
- Ao jogo na Escola.
- Ao jogo como intervenção pedagógica.

## 3. O problema da investigação

Neste estudo, pretendemos “ler” o conhecimento do professor, aquilo que pensa, sente e faz na área do jogo. As suas representações e práticas de jogo tornam-se, portanto, imprescindíveis para uma melhor compreensão e/ou actuação na Educação. Nessa perspectiva, o nosso problema da investigação é:

- Quais são as representações e práticas dos professores do 1º Ciclo sobre o jogo (teoria e prática)?

## - Métodos e procedimentos

### 1. A amostra

A amostra sujeita ao estudo é constituída por 60 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, num universo de 160, que pertenciam aos cinco Agrupamentos de Escolas do concelho de Felgueiras, no ano lectivo 2005/2006.

Num primeiro momento, distribuámos 100 questionários, mas 40 deles nunca foram devolvidos. Vejamos a distribuição que efectuámos:

**Quadro 1 – Amostra pretendida**

	<b>Sexo masculino</b>	<b>Sexo feminino</b>
<b>Ensino Regular</b>	20	25
<b>Apoio Educativo</b>	15	20
<b>Apoio Sócio-Educativo</b>	6	15

No total, entregámos 45 questionários (20 homens e 25 mulheres) no Ensino Regular, 35 no Apoio Educativo (15 homens e 20 mulheres) e 21 a docentes de Apoio Sócio-Educativo (6 homens e 15 mulheres). Estes professores foram aqueles que conseguimos identificar e descobrir nas diferentes escolas, depois de um contacto prévio e pessoal com os respectivos gestores de agrupamento.

A nossa amostra alargava-se a professores de Apoio Sócio-Educativo. Mas, como já nos apercebemos, esse grupo de docência acabou por não ser incluído na análise de dados que efectuámos. Tal decisão surgiu pelo facto de não termos conseguido a “melhor colaboração” por parte destes professores que, na sua maioria, se encontrava no primeiro ano de serviço e anunciou não ter experiência para responder às questões.

Como curiosidade, anote-se que dos 21 professores (6 homens e 15 mulheres) do Apoio Sócio-Educativo que aceitaram levar o questionário, apenas 5 (2 homens e 3 mulheres) o devolveram. Numa tentativa de análise aos 5 questionários que tínhamos em mãos, verificámos que as respostas eram muito sucintas ou apareciam em branco. Por isso, entendemos que o melhor seria arquivar os questionários recolhidos junto dos professores de Apoio Sócio-Educativo, o que acabou por acontecer.

Perante a impossibilidade de manter a nossa amostra pretendida, a amostra considerada foi a seguinte:

**Quadro 2 – Amostra considerada no estudo**

	<b>Sexo masculino</b>	<b>Sexo feminino</b>
<b>Ensino Regular</b>	15	18
<b>Apoio Educativo</b>	11	16

- 33 Professores do Ensino Regular  
 . (15 homens + 18 mulheres)

- 27 Professores do Apoio Educativo  
 . (11 homens + 16 mulheres)

## **2. Condições de realização do estudo**

Como referenciámos, o estudo focou-se na recolha e análise de opiniões expressas por professores de Ensino Regular e Professores de Apoio Educativo, de diferentes escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, do concelho de Felgueiras.

## **2.1. Técnicas de recolha de dados**

Terminada a tarefa de selecção da população e a amostra, avançámos para a recolha de dados referentes às variáveis em estudo, utilizando para esse efeito a técnica do questionário.

O questionário foi por nós elaborado e teve três momentos. No primeiro momento, criámos um guião de entrevista, resultado da inspiração na literatura e da nossa sensibilidade investigativa. Num segundo momento, apresentámos as questões a alunos de Mestrado (*quasi* especialistas) da cadeira de Antropologia das Actividades Corporais, sob a supervisão de um orientador. Aí, os alunos, divididos em grupos de trabalho, reflectiram sobre a problemática. Dessa reflexão, emergiram temáticas que complementaram e solidificaram o nosso instrumento de recolha de dados. Finalmente, num terceiro momento, realizámos um pré-teste, junto de uma pequena amostra: oito professores do 1º CEB (que não participaram no estudo final). Por esta via, pretendíamos identificar/eliminar conteúdos menos claros e, sobretudo, ampliar o conteúdo das respostas por forma a retirar daí itens/questões “fortes” para a nossa investigação. Destes três momentos, surgiu o nosso questionário final.

## **2.2. Descrição do questionário**

O questionário aparecia dividido em cinco grandes pontos, num total de 25 (vinte e cinco) perguntas, relativas a:

- Elementos de identificação
- Representações sobre o jogo (numa dimensão individual e social)
- Papel educativo do jogo
- O jogo na escola
- O jogo como intervenção pedagógica

## **2.3. Variáveis**

### **2.3.1. Variáveis independentes**

- Sexo
  - . Masculino
  - . Feminino
- Grupo de docência:
  - . Professores de Ensino Regular

## . Professores de Apoio Educativo (Educação Especial)

### 2.3.2. Variáveis dependentes

- As representações e práticas dos professores.

### 2.4. Tratamento dos dados

O tratamento dos dados e respectivos procedimentos foram realizados mediante a análise de conteúdo «*como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos, a descrição do conteúdo das mensagens... que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução dessas mensagens*» (Bardin, 1991:42). Nesta análise, não esquecemos os “caminhos de análise”, que pressupõem análises, interpretação e discussão dos dados. Para o efeito, utilizaram-se 50 quadros síntese e 4 gráficos inspirados nas questões do questionário (que assumimos como categorias de análise), que reflectem o pensamento dos inquiridos relativamente às questões formuladas.

## - Análise e discussão dos dados

No desenvolvimento da análise e discussão dos dados, tomámos como opção fazer a análise das variáveis, tendo como combinação a comparação entre sexos na sua totalidade, independentemente do grupo de docência. Num segundo momento, considerámos a comparação entre professores de Ensino Regular e professores de Apoio Educativo (Educação Especial), enfatizando as respostas/comparações mais relevantes, bem como destacando a comparação entre sexos, quando os resultados permitam uma análise mais particular. Esta opção prende-se com o facto de tornar mais visível a análise de conteúdo e, por outro lado, tornar mais profunda a comparação.

Recorremos à análise de conteúdo, tendo como referência a frequência de resposta. Tomámos como opção apresentar as respostas através de frases e palavras que vieram a lume de forma mais “profunda” e, por isso, mais sólida. Esta análise será sustentada por quadros e gráficos, assim como por reflexões inspiradas na literatura e na nossa sensibilidade investigativa.

## **- Conclusões**

As análises efectuadas levam-nos a concluir que, de uma forma geral, o jogo é visto como uma actividade lúdica; é uma forma de cumprir regras, atingir prazer e proporcionar momentos de recreação.

Os professores valorizam o jogo mais como uma Actividade Física (AF) do que Desportiva e de Lazer; consideram-no importante para o desenvolvimento individual e social, bem como para a integração social; entendem-no como forma de desenvolvimento mental e psicológico.

Percebe-se que predominam os jogos com baixos índices de AF.

Reconhece-se a falta de formação inicial e contínua dos professores (também não há procura) e a tendência para a desqualificação do professor do 1º CEB (monodocência coadjuvada).

O recreio é o espaço de jogo mais citado (substituto da rua); sente-se uma preocupação com a segurança nos espaços de jogo; faltam materiais de jogo na escola.

Defende-se um papel mais activo do professor no jogo.

O jogo ganha mais força na actividade pedagógica que envolve crianças com NEE e crianças com DA.

De uma forma mais particular, concluímos que o sexo masculino apresenta um conceito de jogo mais físico e desportivo, menos elaborado; mostra maior receptividade ao jogo; é mais sensível às implicações sociais do jogo; defende um papel do professor mais activo.

Por seu turno, o sexo feminino defende um conceito de jogo com um carácter mais pedagógico, mais rico e complexo e inclui a sala e a biblioteca nos espaços de jogo; valoriza as suas potencialidades socializadoras e cognitivas.

No que se refere aos grupos de docência, registámos que os professores de Apoio Educativo, ao contrário dos titulares de turma, definem o jogo de forma mais rica e reflectida; valorizam o jogo como promotor da obediência a regras e da valorização das competências sociais; têm consciência da existência de materiais de jogo na escola. Neste grupo, o sexo feminino é quem defende um papel mais activo do professor no jogo e é o grupo de docência que mais usa o jogo na actividade pedagógica e que lhe reconhece mais virtualidades.

## – Bibliografia

- Alaminos, L., Imáz, E. & Alatorre, A. (1934). *Diccionario de Psicología*.
- Adelantado, V. (1993). El Juego Infantil. In *Fundamentos de Educación para Enseñanza Primária*. Barcelona. INDE Publicaciones. Vol. II, pp. 629-731.
- Albarello, L. Digneffe, F., Hiernaux, J., Mario, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Allué, J. (2000). *Jogos para crianças. Jogos para o Verão*. Tradução de Ana Mafalda Tello. 1ª Edição. Vol. 2. Lisboa. Marina Editores.
- Almeida, J. et al. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa. Editorial Presença.
- Aristóteles (1966). *A Política*. Tradução de Torrieri Guimarães. S. Paulo. Hemus.
- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília. Editora Universidade de Brasília
- Arnold, P. (1988). *Education, Movement and Curriculum*. London. The Falmer Press.
- Arnold, P. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in The Movement Curriculum. *Quest*. 43(1), pp. 66-77.
- Ba, Harouna (1991). An Urban Schoolyard as a Place for Play: Ethnographic Study of the Ecology of a Schoolyard. In Javier Urbina-Soria, Patricia Ortega-Andreane & Robert Bechtel. *Healthy Environments*. EDRA (Environmental Design Research Association), 22, pp. 354-359.
- Bain, L., Ennis, C. & Jewett, A. (1995). *The Curriculum Process in Physical Education*. Second Edition. Dubuque. WBC Brown & Benchmark.
- Baquero, G. (1973). *Métodos de Pesquisa Pedagógica – Estatística Psico-Educacional*. São Paulo. Edições Loyala.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barros, D. & Barros, D. (1972). *Educação Física na Escola Primária*. 4ª Edição. Rio de Janeiro. José Olympio.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Bengtsson, A. (1974). *The Child's Right To Play*. International Playground Association.
- Bento, J., Garcia, R. & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Blyth, A.(1988). Base for the Primary Curriculum. In M. Clarkson (Ed.), *Emerging Issues in Primary Education*. London. The Palmer Press, pp. 43-52.
- Bomtempo, E. (2003). A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In Kishimoto, T. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo. Cortez Editora. 7ª edição, pp. 57-71.
- Braga da Cruz, M. et al. (1988). Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. A Situação do Professor em Portugal. *Revista Análise Social*, 24 (103), pp. 1187-1293.
- Brito, A. (1994). *Ludens – Ciências do Desporto*. Lisboa. UTL-FMH. Vol. 14. Nº 1, Jan-Mar.

- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruce, T. (1991). *Time to Play in Early Childhood Education*. London. Hodder & Stoughton.
- Bruce, T. (1996). *Helping young children to play*. London. Hodder & Stoughton.
- Bruner, J. (1997). *Aprender: o Desenvolvimento da Inteligência*. Edição Portuguesa sob a Direcção de: Anna Maria Feytosa e Eduarda Silva. Volume 4. Lisboa. Mariana Editores, pp. 340-345.
- Cartwright, G., Cartwright, C. & Ward, E. (1995). Major influences shaping the education of exceptional children. In G. P. Cartwright, C. A. Cartwright & Ward (Eds.), *Education of special learners*. Belmont. Wadsworth Publishing Company, pp. 47-61.
- Camilo Cunha, A. (1999). *Unidade e Diversidade na Formação dos Professores de Educação Física – Estudo das Representações de Professores e Formadores*. Dissertação de Doutoramento em estudos da Criança. Volume I. Braga. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Carmo, M. (2003). Espaços e actividades desportivas escolares – Contributo para a igualdade de oportunidades no acesso ao lazer activo, para as populações feminina e masculina. In *Horizonte, Revista de Educação Física e Desporto*. Vol. Nº 108. Julho-Agosto 2003. Lisboa. Livros Horizonte, pp.28-35.
- Cartwright, G., Cartwright, C. & Ward, E. (1995). Major influences shaping the education of children. In G. P. Cartwright, C. A. Cartwright & E. Ward (Eds.). *Education of special learners*. Belmont. Wadsworth Publishing Company, pp. 47-61.
- Cavaco, M. (1989). *Ser professor: Fases da Vida e Percursos. Um Contributo para o Estudo de Condição do Professor do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra. Atlântida Editora.
- Chaves, J. (1992). A incidência do jogo no processo educativo: o jogo e o ensino/aprendizagem do cálculo aritmético. In *Revista Portuguesa de Educação*. Braga. Universidade do Minho, pp. 77-85.
- Chitas, P. (2006). Muitos que trabalham pouco. In *Suplemento Integrante da Visão*. Nº 707. 21 de Setembro, pp. 10-13.
- Claparède, E. (1956). *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*. São Paulo. Editora do Brasil.
- Colaço, C. & Preto, J. (1986). *Métodos de análise quantitativa (vol. 2). Qualidades específicas de um teste*. Lisboa. ISEF. Centro de Documentação e Informação.
- Comité dos Direitos da Criança (1996). Observações Finais do Comité dos Direitos da Criança sobre o Relatório relativo à Aplicação, em Portugal, da Convenção sobre os Direitos da Criança. In *Infância e Juventude*, nº 2, pp. 9-15
- Correia, L. (1991). O que são dificuldades de aprendizagem? *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (1). I. E.. Braga. Universidade do Minho, pp. 91-109.
- Correia, A. (1991). Mudança Educacional e Formação: Venturas e Desventuras do Processo Social da Produção da Identidade Profissional dos Professores. *Revista Inovação*, 4 (1), pp. 149-166.
- Correia, L. M. (1996). *Pressupostos para o êxito da inclusão*. Material não publicado. Braga. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.

- Correia, L. M. (1997a, Fevereiro). Colaboração: um pressuposto para o êxito da inclusão. In *Revista O Docente*. Edição Especial, pp. 9-11.
- Correia, L. M. (1997b). *Serviços de educação especial*. Material não publicado. Universidade do Minho. Instituto de estudos da Criança. Braga.
- Correia, L. M. (1997c). Alunos com Necessidades Educativas Especiais. In Correia, L. M. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares*. Coleccção Educação Especial. Nº 1. Porto. Porto Editora, pp. 45-70.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: que são? Como atendê-las?*. Porto. Porto Editora.
- Cortesão, L. et al. (1995). *E agora tu dizias que... Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Coleccção Ser Professor. Porto. Edições Afrontamento, pp. 9-13.
- Cramer, S. (1998). Why can't we just be friends? In S. F. Cramer (Ed.). *Collaboration: a success strategy for special educators* (pp. 1-20). Boston: Allyn and Bacon.
- Cunha, L. (1993). Espaço e Desporto. – a relação do conceito de espaço com o desporto analisada por várias perspectivas que contribuem para a sua definição. In *Ludens – Ciências do Desporto*. Vol. 13, nº 3/4, Jul./Dez. 93. Lisboa. UTL/FMH, pp. 52-65.
- Curado, M., Neto, C. & Kooij, R. Van Der (1997). Comportamento Lúdico da Criança Portadora de Trissomia 21. In Neto, C. (Ed). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, pp. 83-98.
- DEB (Departamento de Ensino Básico), (1998). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. Lisboa. Editorial Ministério da Educação.
- Declaração dos Direitos da Criança (1959). *Revista da Federação Nacional das Instituições de Protecção à Infância*, nº 63. Julho a Setembro de 1970.
- Delval (1997). *O Mundo do Jogo*.
- Faria, A. (1995). *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. Ed. Ática, 3ª Edição.
- Faure, G. & Lascar, S. (1982). *Técnicas de educação: O jogo dramático na escola primária*. Tradução de Manuel Ruas. Lisboa. Editorial Estampa, pp. 9-10.
- Federal Register (1977). Washington, DC, pp. 65082-65085.
- Félix, N. (1991). *O Perfil do Professor como Base para a Avaliação dos Programas de Formação de Professores*. Dissertação de Tese de Mestrado – não publicada. Lisboa. Universidade de Lisboa. (Apud. Camilo Cunha, 1999).
- Fernandes, S. (1988). A distribuição de competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação Escolar segundo a Lei de bases do Sistema Educativo. In *A Gestão do Sistema Escolar*. Seminários. CRSE, pp. 103-148. Lisboa. M.E./G.E.P..
- Fernandes, M., Neto, C. & Morato, P. (1997). Jogo e Interação Social: Estudo do Jogo entre Crianças Normais e com Síndrome de Down do 1º Ciclo do Ensino Regular da Área de Lisboa. In Neto, C. (Editor). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa, pp. 71-82.



- Ferran, P., Mariet, F. & Porcher, L. (1979). *Na Escola do Jogo*. Lisboa. Editorial Estampa. Colecção Técnicas de Educação.
- Fonseca, V. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa. Editorial Notícias.
- Formosinho, F. (1992). *Da Crise da Educação Escolar à Diversificação da Função Docente. Reflexão Sobre a Formação de Professores*. Oração de Sapiência proferida na Universidade do Minho. Braga. Colectânea de textos. Universidade do Minho, pp. 1-17. (Apud. Camilo Cunha, 1999).
- Frémont, A. (1976). *A região, espaço vivido*. Coimbra. Almedina, 1980.
- Freud, S. (1981). *Obras completas*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Friedmann, A. (2005). *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. S. Paulo. Editora Moderna.
- Friend, M & Bursuck, W (1996a). Professional partnership. In M. Friend M. & W. Bursuck (Eds.). *Including students with special education needs: a practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 72-107.
- Friend, M. & Bursuck, W. (1996b). Special education procedures and services. In M. Friend & W. Bursuck (Eds.), *Including students with special education needs: a practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 32-71.
- Frost, J. & Klein (1979). *Children's Play and Playgrounds*. New York. Allyn & Bacon, Inc.
- Frost, J. (1992). *Play and Playscapes*. New York. Delmar Publishers Inc.
- Garcia, E. (1988). Condition Social y Feminización del Profesorado de Educación Básica. In *Revista de Educación*. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 285, pp. 249-266.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). A programação por objectivos: um modelo discutível de racionalidade. In *Revista o Ensino*. Números 11, 12 e 13, pp. 23-27.
- Gomes, P. (1992). *Aspectos Metodológicos do Ensino dos Jogos Desportivos Colectivos. Educação Física na Escola Primária*. Vol. II. FCDEF-UP. Gabinete de Pedagogia do Desporto e Câmara Municipal do Porto. Pelouro do Fomento Desportivo (Ed.), pp. 43-57.
- Gomes, R. (1993). A Crise do Professorado e a Criação de Novos Pólos de Identidade. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII (2), pp. 263-274.
- Gomes, P., Queirós, P & Santana, P. (1995). Jogos do Recreio Escolar, Estereótipos Femininos e Masculinos. In *Horizonte*, 65, pp. 179-182.
- Gonçalves, (1992). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In *Vidas de Professores*. Nóvoa, A.. Porto. Porto Editora, pp. 141-170.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito – Teoria e prática*. Oeiras. Celta Editoras.
- Groos, K. (1902). *Les jeux des animaux* (1895). Tr. Fr. Paris. Alcan.
- Guedes, M. (1991). *As crianças e os jogos tradicionais*. Revista Horizonte.
- Hall, S. (1901). *Adolescence*. Appleton. N. York.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (1997). Exceptionality and special education. In D. Hallahan e Kauffman (Eds.), *Exceptional learns: introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 2-43.

- Hammill, D., Leigh, J., McNutt, G. & Larsen, S. (1981). A new defenition of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 4 (4), pp. 336-342.
- Harris, P. (2002). *Penser à ce qui aurait pu arriver si... Enfance*. Vol. 54 (Le monde fretif de l'enfant), pp. 223-239.
- Hasse, M. (1979). A Criança e o Espaço de Jogo. In *Ludens*. Vol. 3, 2/3, pp. 17-22.
- Hasse, M. (1985). A disciplina do corpo. In *Ludens*. Vol. 10. Nº 1. Lisboa Universidade Técnica de Lisboa, pp. 18-38.
- Hasse, M. (1994). O Jogo e a Socialização da Criança em Portugal na Transição do Século XIX para o Século XX. *Ludens – Ciências do Desporto*. Lisboa. UTL-FMH. Vol. 14. Nº 1, Jan-Mar, pp. 11-14.
- Huizinga, J. (1980). Homo Ludens. *O Jogo Como Elemento da Cultura*. S. Paulo. Editora Perspectiva. 2ª Edição.
  
- Humphries, S. & Rowe, S. (1994).- The Biggest Classroom. In Peter Blatchford & Sonia Sharp (Ed.). *Breaktime and the School – Understanding and Changing Playground Behaviour*. London. Routledge, pp.107-117.
- Ide, Sahda. (2003). O jogo e o fracasso escolar. In Kishimoto, T. (Org.) et al.. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. Capítulo V. São Paulo. Cortez Editora. 7ª Edição, pp. 89-107.
- International Association for the Children's Right to Play - IPA (s/d). *World Conference Resolutions 1964 – 1996*. E.U.A: IPA.
- Iturra, R. (1992). O Jogo e a Experimentação Pessoal na Infância: Uma Hipótese Exploratória. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI, 3, pp. 493-501.
- Johnson, J. et al. (s/d). *Play and Early Childhood Development*. Scott. Glenview. Illinois. London. Foresman and Company.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Horizontes Pedagógicos. 2ª Edição. Instituto Piaget.
- Kenway, J. & Bullen, E. (2001). *Consuming Children: Education- Entertainment-Advertising*. Buchingham. Open University Press.
- Kishimoto, T. (2002). Froebel e a concepção de jogo infantil. In Kishimoto, T. (Org.). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, pp. 57-78.
- Kishimoto, T. (2003). O jogo e a educação infantil. In Kishimoto, T. (Org.) et al. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo. Cortez Editora. 7ª edição, pp. 13-43.
- Kooij, Van Der & Meyjes, H. (1986). *État Présent de la Recherche sur l'Énfant et le Jeu. Perspectives*. Vol XVI, 1, pp. 55-72.
- Kooij, Van Der (1997). O Jogo da Criança. In Neto, C. (Ed). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, pp. 32-56.
- Landreth, G. (1993). The Rmocional Healing Benefit of Play. In Guddemi, M. & Jambor, T. (Ed.) (1993). *A Right to Play – Proceedings of the American Affiliate of the International Association for the Child's Right to Play*. Denton. Texas. September 17-20, 1992. Little Rock. AR: Southern Early Childhood Association, pp. 6-10.

- Larraz, A. (1988). El Condicionamiento de Zonas de Juego para Niños. Apunts: *Revista de Educación Física y Deportes*, 13, pp. 3-6.
- Leitão, F. (1997). Símbolo e Actividade Lúdica. In Neto, C. (Ed). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Edições FMH. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, pp. 57-70.
- Libório, O. (2000). *Perspectivas de Educadores e Crianças sobre o Jogo (brincadeira) no contexto educacional do Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Activação do desenvolvimento Psicológico. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências de Educação.
- Liublinskaia, A., (1973). O desenvolvimento da criança através do jogo. In *O desenvolvimento psíquico da criança*. Tradução de Luís Marques Silva. Biblioteca Básica de Cultura. Lisboa. Editorial Estampa. 3ª Edição, pp. 25-56.
- Llera, J. (1991). *Juegos, Juguetes y Ludotecas*. Aportaciones del Primer Seminario Estatal sobre Juegos, Juguetes y Ludotecas. Coordinación y compilación de Tripero, T. A.. Publicaciones Pablo Montesino. Escuela Universitaria Pablo Montesino. Madrid, pp. 11-28.
- Lopes, A. (1988). *As Actividades Lúdicas das Crianças do Ensino Primário em Espaços de Recreio Escolar nos Meios Rural e Urbano – um Estudo Comparativo*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação/Metodologia da Educação Física. ISEF-UTL.
- Lopes, M. (1998). *Comunicação e Ludicidade na Formação do Cidadão Pré-escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- Lopes, J. (1998). Indisciplina, Problemas de Comportamento e Problemas de Aprendizagem no Ensino Básico. In *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), pp. 57-81.
- Machado, J. (1967). *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa. Editorial Confluência. 2ª Edição.
- Maluf, A. (2003). Diferença entre brincadeira e jogo. In *Brincar: Prazer e Aprendizado*. Petrópolis. Editora Vozes, pp. 81-86.
- Martins, F. & Santos, J. (2004), Actividade física de lazer, auto-conceito físico e composição corporal. In *Horizonte – Revista de Educação Física e Desporto*. Vol. XIX. Nº 114. Livros Horizonte, pp. 8-13.
- Meireles, D., Almeida, M. & Alves, A. (1994). A Atitude dos Pais Perante o Brinquedo – Estudo de um Meio Social. In *Ludens – Ciências do Desporto*. Lisboa. UTL-FMH. Vol. 14. Nº 1, Jan-Mar, pp. 15-27.
- Mendes, P. (1999). *Baía dos Tigres*. Lisboa. D. Quixote.
- Ministério da Educação (1998). Orientações para o Ensino Básico. Disponível em <http://www.min-ed.pt/deb.htm>.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa. 4ª Edição. Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, J. (1997). A Educação Física no 1º CEB: Características das Instalações para o Desenvolvimento Integrado. In *Revista Horizonte*, vol. XIII, nº 75, pp. 35-39.
- Moor (1987). *El juego en la educación*. Barcelona. Editorial Helder.
- Mora, J F. (1974). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa. D. Quixote, 1991.

- Mota, J. & Rodrigues, S. (1999). *Jogo e espaços lúdicos infantis*. Oeiras. Câmara Municipal de Oeiras.
- Mouraz, A. & Silva, A. (2001). Comentário crítico in AAVV “Gestão Curricular no 1º Ciclo”. Monodocência-coadjuvação. In *Actas do Encontro de Reflexão*. Viseu. Dezembro de 2000. Lisboa:DEB, pp. 75-99.
- Moura, M. (2003). A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In . Kishimoto, T. (Org.) et al.. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Capítulo IV. São Paulo. Cortez Editora. 7ª edição.
- Neto, C. (1997a). Jogo & Desenvolvimento da Criança. Introdução. In Neto, C. (editor). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa. Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa. Edições FMH, pp. 5-9.
- Neto, C. (1997b). Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In Neto, C. (editor). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa. Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa, pp. 10-22.
- Neto, C. (1998). O Desenvolvimento da Criança e a Perspectiva Ecológica do Jogo. In Krebs, R., Copetti, F. & Beltram, T. (Eds.). *Discutindo o Desenvolvimento Infantil*. Santa Maria. Livro Annual. SIEC, pp. 159-174
- Neto, C. (2006). A Educação Motora e as “Culturas de Infância” – A importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar. UTL. FMH. Disponível em <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/aeducacaomotora.pdf>, 2006/09/14.
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs*. (2 Vols.). Lisboa. Ed. INIC. (Apud. Camilo Cunha, 1999).
- Nóvoa, A. (1991a). O Passado e o Presente dos Professores. In *Vidas de Professores*. Nóvoa, A.. Porto. Porto Editora, pp. 11-30.
- Nóvoa, A. (1991b). Os Professores. Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In *Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto. Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1991c). Os Professores: Em Busca de uma Autonomia Perdida? In *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e Perspectivas*. Porto. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 521-531.
- Nunes, E. (1994). O Papel dos Professores de Educação Física. Uma Perspectiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXVIII (3), pp. 425-441.
- Oliveras, E. (1998). *Juegos Cooperativos: Juegos para el Encuentro*. Buenos Aires. Educación Física y Deportes. Año 3, Nº 9.
- Olivier, C. (1976). *A criança e os tempos livres*. Lisboa. Publicações Europa-América.
- Pais, N. (1992). Actividade Lúdica e Aprendizagem. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI. Nº 3. Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, pp. 373-379.
- Patrício, M. (1989). Traços Principais do Perfil do Professor do ano 2000. *Revista Inovação*, 2 (3). I.I.E. Lisboa.

- Pereira, B., Neto, C. & Smith, P. (1997). Os Espaços de Recreio e a Prevenção do “bullying” na Escola. In Neto C. (Editor). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa. Edições FMH, pp. 238-257.
- Pereira, B. & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In Pinto, M. & Sarmento, M. *As crianças. Contextos e identidades*. Colecção Infans. Braga. Centro de Estudos da Criança. pp. 219-264.
- Pereira, B. & Neto, C. (1999). As Crianças, o Lazer e os Tempos Livres. In Pinto, M. & Sarmento, M. (Coord.). *Saberes sobre as Crianças. Para uma Bibliografia Portuguesa sobre a Criança (1974-1998)*. In Pinto, M. & Sarmento, M. *A Infância. Contextos e Identidades*. Braga. Edições do Centro de Estudos da Criança. Colecção Infans, pp. 85-107
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, B. (2005). *Do Desporto ao Lazer. Oferta de Espaços Lúdicos, Desportivos, Culturais e Verdes no Norte de Portugal*. Lisboa. Instituto do Desporto de Portugal.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Pedagógicas*. Lisboa. Publicações D. Quixote.
- Pessanha, A. (1995). *Comportamento Lúdico de Dois Grupos de Crianças de Meios Sócio-culturais Diferentes*. Tese de Doutoramento. FMH-UTL.
- Piaget, J. (1965). *De la formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.
- Piaget, J. (1972). *Problemas de Psicologia Genética*. Col. Universidade Moderna. Lisboa. Publ. Dom Quixote, 1977.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro. Zahar Ed..
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In *As crianças: contextos e identidades*. Braga. ESC. Universidade do Minho. Colecção Infans, pp. 33-73.
- Popper, K. R. (1989). Em *Busca de um Mundo Melhor*. Lisboa. Fragmentos. (Apud. Camilo Cunha, 1999).
- Popkewitz, T. (1992). Profissional e Formação de Profesores: Algumas notas sobre a sua História, Ideologia e Potencial. In Nóvoa, A. (Ed.), *Os professores e sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote. I.I.E., pp. 37-50.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992), *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México. Editorial Limusa, S. A..Lisboa, Gradiva – Publicações Lda.
- Rangel, M. (1991). Os novos Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Educação*, 3, pp. 42-51.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto. Asa.

- Rigas, A. (1997). *Pré-Adolescence Development Social Knowledge Through Outdoor Play Activities: The case of Self-Organized Play*. Paper presented at 20<sup>th</sup> Conference of the International Council for Children's Play, Play and Society. Lisboa, 13-16 Outubro.
- Rocha, L. (1998). *Representações e Práticas de Educação Física de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na especialidade de Análise e Organização de Situações de Educação. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosa, M. (2006). (In)Sucessos Educativos em Portugal. In *Suplemento Integrante da Visão*. Nº 707. 21 de Setembro, pp. 14-17.
- Rubin, K., Fein, G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In Paul H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology*. Vol. IV. *Socialization, Personality and Social Development*. E. Mavis Hetherington (Volume Editor). 4ª Ed.. New York. John Wiley & Sons, pp. 693-774.
- Sacristán, J. (1991). Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In *Profissão Professor*. Nóvoa, A. Porto. Porto Editora, pp. 61-92.
- Sampaio, Daniel (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa. Editorial Caminho.
- Samulsky, D. (1997). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In Neto, C. (Editor). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa. Edições FMH, pp. 226-237.
- Sarmento, P. (1989). *Espaço e Actividades Motoras*. Cadernos de Educação de Infância, nº 9, pp. 21-22
- Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. In Araújo, A. F. & Araújo, J. M. (Org.), (2003). *História, Educação e Imaginário*. Actas do IV Colóquio. Braga. Universidade do Minho, pp. 55-72.
- Sarmento, M. J. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, M. & Sarmento, M. J. (Coord.), (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga. ESC. Universidade do Minho, pp. 9-30.
- Serra, P. (1997). Espaços de jogo infantil/recreio. Projecto de alteração de um espaço de recreio escolar. In *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. Vol. XIV, nº 79, pp. 21-28.
- Serrano, J. (1996). *Envolvimento Social e Desenvolvimento da Criança, Estudo das Rotinas de Vida Diária das Crianças com Idades Compreendidas entre os 7 e os 10 Anos nos Meios Rural e Urbano*. Tese de Mestrado. FMH-UTL.
- Serrano, J. (2003). *Mudanças Sociais e Estilos de Vida no Desenvolvimento da Criança: Estudo do nível de independência de mobilidade e da actividade física nas rotinas de vida quotidiana em crianças de 8, 10 e 12 anos de idade no meio urbano*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Motricidade Humana na especialidade de Ciências da Motricidade. Lisboa. UTL-FMH.
- Siegel, S. (1979). *Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do Comportamento*. São Paulo. Ed. Mac Graw-Hill do Brasil.
- Siendentop, D., Herkowitz, J. & Rink, J. (1984). *Elementary Physical Education Methods*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N. J..
- Smith, D. (1998). The context of special education. In D. Smith (Ed.), *Introduction to special education: teaching on the age of challenge*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 3-39.

- Sousa, T. (1996). *Efeitos de Uma Acção de Formação em Educação Física nas Representações e Práticas de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e nas Atitudes dos Alunos face à Escola e às Actividades*. Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Educação. Braga. Instituto de Estudos da Criança.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1977). *An introduction to curriculum research and development*. London. Heinemann.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Massachussets. Harvard University Press.
- Tanner, D & Tanner, L. (1975). *Curriculum development: Theory into Practice*. New York: MacMillan Publishing Inc.
- Tanon, V. (1978). *The Social Significance of Play*. In Play in Human Settlements. Report of the Seventh International Conference held in Carleton University. Ottawa. Canada, 20-26 August, pp. 10-13.
- Teodoro, A. (1990). *Sobre o Mal-Estar na Profissão Docente e a Constituição de uma Identidade Profissional nos Professores*. Comunicação apresentada ao 3º Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação Física. Lisboa. Janeiro.
- Teodoro, A. (1991). A Formação Contínua de Professores num Contexto de Reforma – pressupostos de uma Posição. In Tavares, J. (Org.). *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro. Universidade de Aveiro, pp. 39-59.
- Thomas, A.(1982). *Psicologia del Deporte*. Editorial Herber. Barcelona.
- Tuckman, B. W. (1978). *Conducting Educational Research* (2ª Ed.). New York. Harcourt Brace Jovanovich.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na areadas necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca. UNESCO.
- Van der Poel, L. (1994). *Play, a Study into the Observation and the Relationships Between Play, Creativity, Leisure and Parental Characteristics*. Doc. Fotocopiado.
- Vasconcelos, O. (1989). Os Jogos Tradicionais Portugueses: sua importância no desenvolvimento ontogenético da organização e estruturação espacial na criança e no jovem adolescente. In *Seminário Primeiro Encontro dos Jogos da Malha*. Oliveira de Azeméis.
- Vygotsky, L. (1982). El papel del juego en la desorden. In *El desarrollo de los procesos nerviosos*. Barcelona.
- Vygotsky, L. (1989). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In *A formação social da mente*. São Paulo. Ed. Martins Fontes, pp. 106-118.
- Vygotsky, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Wallon, H. (1968). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa. Edições 70. 1978.
- Wallon, H.(1979). *Do acto ao pensamento: ensaio da psicologia comparada*. Trad. J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes.

- Wiertsema, H. (2001). *100 Jogos de movimento – Actividades práticas na escola*. Lisboa. Edições Asa.

- Williams, A. (1989). The Place of Physical Education in Primary Education. In Williams, A. (ed.). *Issues in Physical Education for Primary Years*. London: Falmer Press, pp. 11-27.

- Zoels, S. (1996). *Play Things and Development of Children*. Paper presented at International Toy Research Conference, Halmstad. Sweden, 17-22 June 1996.

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Diário da República.
- Decreto-Lei nº 46/86 (LBSE). Diário da República. 2ª Série, 14 de Outubro de 1986.
- Decreto-Lei nº 115/97, de 14 de Outubro. Diário da República.
- Decreto-Lei nº 240/2001. Diário da República, de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei nº 241/2001. Diário da República, de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei nº 30/2002. Diário da República. 1ª Série, 20 de Dezembro de 2002.
- Decreto-Lei 20/2006, Diário da República, 1ª Série-A, 31 de Janeiro.
- DEB - Departamento do Ensino Básico(s/d). *Organização e Gestão dos Apoios Educativos*. Lisboa. Editorial Ministério da Educação.
- Despacho 1438/2005. Diário da República. 2ª Série, 21 de Janeiro de 2005.
- Despacho 12 591/2006. Diário da República. 2ª Série, 16 de Junho de 2006.